



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Infantil

Tridimensionalidad y el vacío escultórico en educación infantil.

The three-dimensionality and the sculptural void in early childhood education

Autora

Ana Orejas Prats

Director

Víctor Murillo Ligorred

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2020

El arte, ampliamente concebido, debería ser la base de la educación.

Herbert Read

1.	RESUMEN	3
2.	INTRODUCCIÓN	4
3.	MARCO TEÓRICO	5
3.1	MARCO LEGAL EDUCATIVO.....	5
3.2	EXPRESIÓN PLÁSTICA INFANTIL	6
3.3	REPRESENTACIÓN TRIDIMENSIONAL INFANTIL.....	10
3.4	ESCULTURA Y EL VACÍO ESCULTÓRICO DEL S.XX	12
3.5	NAUM GABO, OTEIZA, CHILLIDA, PABLO GARGALLO Y PABLO SERRANO: EL VACÍO DE SUS ESCULTURAS	15
3.6	EL VACÍO EN GARGALLO, GABO Y SERRANO Y SU IMPLICACIÓN EN ESTE PROYECTO	19
4.	APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ACTUAL EN TÉRMINOS VISUALES Y PLÁSTICOS: LA FUNCIÓN DE LOS MUSEOS Y CENTROS DE ARTE EN SINERGIA CON LA EDUCACIÓN FORMAL.....	20
4.1	LA EDUCACIÓN FORMAL VS LA EDUCACIÓN NO FORMAL	20
4.2	CENTRO CULTURAL COMUNITARIO LA HARINERA.....	22
4.3	EL TALLER DE LA HARINERA Y PABLO GARGALLO.....	24
5.	PROPUESTA DIDÁCTICA EN TORNO AL VACÍO ESCULTÓRICO	27
5.1	INTRODUCCIÓN A LA PROPUESTA	27
5.2	METODOLOGÍA	27
5.3	OBJETIVOS	28
5.4	ACTIVIDADES.....	29
5.5	EVALUACIÓN	43
6	CONCLUSIONES	46
7	REFERENCIAS.....	48
8	ANEXOS.....	52

1. Resumen

El presente trabajo de fin de grado pone de manifiesto la importancia del valor artístico dentro de la educación, más concretamente en la etapa infantil, y cómo en la actualidad se establecen sinergias entre los centros educativos y centros de arte e instituciones museísticas, como en el ejemplo del taller llevado a cabo de la mano del centro cultural comunitario La Harinera en Zaragoza. Para ello, se aborda en el marco teórico la tridimensionalidad, la expresión plástica infantil y la escultura del siglo XX, así como el concepto de vacío en las obras. Después, se propone una situación de aprendizaje a través de la escultura, por ser la disciplina que cuenta con menor investigación en lo respectivo a educación infantil, analizando la representación tridimensional y ofreciendo una intervención entorno al vacío de las imágenes. Todo ello, desde la ejemplaridad que ofrece la obra escultórica de referentes como Naum Gabo, Chillida, Oteiza y en el caso de los aragoneses Pablo Gargallo y Pablo Serrano.

Palabras clave: Didáctica artística infantil, vacío escultórico, representación, arte moderno y contemporáneo, nuevos lenguajes.

2. Introducción

Las cuestiones de las que nace este trabajo de fin de grado son conocer por qué las experiencias plásticas que se ofrecen actualmente en educación infantil en su mayoría se reducen al dibujo y la reproducción de manualidades, dejando de lado otros aspectos como la educación crítica y otro tipo de expresiones como puede ser la escultura, (más si cabe teniendo en cuenta las posibilidades que esta ofrece al alumnado en cuanto a materiales, o representación simbólica) y poner de manifiesto las limitaciones que tiene la educación artística dentro de la educación formal actual.

Así pues, mediante un profundo trabajo de documentación y análisis, se ha buscado dar valor a la educación artística (en particular a la educación plástica) dentro del sistema educativo español, explicando por qué esta es necesaria y que línea de trabajo debe seguir, viendo los enormes beneficios que puede aportar al desarrollo integral del alumnado.

Por ello, en primer lugar, dentro del marco teórico se analiza el marco legal educativo vigente en España en cuanto a lo que a educación artística se refiere, para pasar a conocer la importancia de esta desde el punto de vista de diversos autores. Dentro de la educación artística, centrándose en la educación plástica, se recogen las características e implicaciones de la tridimensionalidad infantil, para pasar a poner el foco en la escultura, concretamente en la del siglo XX de la mano de autores como Gabo, Oteiza, Chillida, Serrano y Gargallo cuya obra se caracteriza por incorporar el vacío mediante huecos como parte de la escultura.

Partiendo de los datos recogidos en el apartado anterior, se pone de manifiesto la necesidad de que la educación formal se apoye en la no formal como bien pueden ser centros de arte y museos con el fin de complementar y enriquecer la educación del alumnado, basándolo en una experiencia de aprendizaje y servicio llevada a cabo en el centro cultural comunitario La Harinera.

Con todo lo anteriormente mencionado, se presenta una propuesta didáctica que quiere acercar la escultura y el concepto de vacío escultórico a alumnado de 3º de infantil buscando la reflexión y el análisis por encima de la producción.

Para finalizar, el apartado de conclusiones, cierra este trabajo de fin de grado recopilando las ideas más importantes de este proyecto.

3. Marco teórico

Dentro de este apartado se enmarcan los temas que aborda este trabajo de fin de grado, desde una perspectiva legal y teórica.

En primer lugar, se hace un breve recorrido por el marco legal educativo español y más concretamente por el currículo aragonés, poniendo en relieve lo que se recoge sobre la educación plástica dentro del segundo ciclo de la etapa infantil.

A continuación, de la mano de diferentes teóricos, se plasma la relevancia que tiene la educación artística en el desarrollo global del alumnado, poniendo el foco en la expresión plástica infantil.

Después, de las diferentes expresiones plásticas, se ahonda en la representación tridimensional infantil y en la escultura, más concretamente, dentro del arte contemporáneo, en el vacío escultórico de la mano de grandes referentes nacionales e internacionales.

3.1 Marco legal educativo

Como se recoge en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), dentro del artículo 12, la educación infantil es una etapa con identidad propia que atiene a alumnado desde los 0 a 6 años, de carácter voluntario y con el objetivo de propiciar el desarrollo físico, afectivo, social e intelectual en colaboración con las familias.

La etapa se divide en dos ciclos, el primero de los 0 a los 3 años y el segundo de los 3 a los 6. Puesto que el proyecto que se va a desarrollar en este trabajo está enfocado al segundo ciclo, a partir de este momento se recogerán las especificidades del segundo ciclo dentro del Currículo Aragonés de Educación infantil.

En la comunidad autónoma de Aragón dentro del Currículo de Educación infantil, uno de los objetivos generales que se marca es contribuir a desarrollar en el alumnado las capacidades que les permitan entre otras desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

Dentro de esta etapa, la expresión artística está directamente ligada a la expresión infantil, ya que es un periodo en la que el lenguaje y vocabulario está adquiriéndose de forma progresiva y no suele ser suficiente para manifestar sus deseos, emociones y sentimientos; por lo que lo hacen mediante sus producciones artísticas lo que dota a estas de gran importancia.

Más concretamente, dentro del currículo infantil en Aragón, en el área Los lenguajes: comunicación y representación, se encuentra el bloque de Lenguaje Artístico, en el que se especifica como el lenguaje plástico surge en el niño como una forma de conocer la realidad basada en la observación, el descubrimiento, la manipulación y la experimentación, al utilizar diversos materiales e instrumentos.

El lenguaje plástico, entendido como nexo entre aspectos cognitivos y emocionales, permite al niño la manifestación integrada de la realidad interior y exterior. Dentro y fuera de la escuela se ofrecerán modelos variados y de calidad que lo aproximen a la comprensión y utilización de la imagen fuera de estereotipos y lejos del empobrecimiento que supone el uso exclusivo de producciones «adaptadas» a la infancia. (Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 2008)

Para la evaluación, a partir de los contenidos que se proponen en el bloque en relación con el lenguaje plástico, se recoge el siguiente criterio: “Expresarse y comunicarse utilizando los diferentes medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas”. Esto permitirá evaluar en el alumnado el desarrollo progresivo de habilidades expresivas a través de diferentes materiales, instrumentos y técnicas. Además, se valorará el desarrollo de la sensibilidad estética y de actitudes positivas hacia las producciones artísticas en los distintos lenguajes, junto con el interés por compartir las experiencias estéticas. (Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 2008)

Todo lo plasmado anteriormente enmarca a través de la legislación la propuesta educativa que se desarrollará en este trabajo.

3.2 Expresión plástica infantil

A lo largo de la historia, son numerosos los teóricos interesados en el desarrollo infantil que han destacado la importancia que tiene para esta la educación artística.

Arnheim (1989), filósofo y psicólogo, respondiendo en su obra *Consideraciones sobre la educación artística* a la pregunta que él mismo hace: ¿Qué lugar debería ocupar la educación artística en la formación de una persona plenamente desarrollada?, señala que esta

debería sin duda funcionar con la misión de dotar a las mentes jóvenes de habilidades básicas que les permitan afrontar todas las ramas del currículum.

Eisner, profesor de arte y uno de los principales teóricos sobre educación artística y estética en Estados Unidos, en 2004, explica que la educación artística ofrece la posibilidad de introducir en la escuela aspectos que desde otra materia son más difíciles de explicar, como por ejemplo el hecho de que una pregunta no solo tenga una respuesta correcta, pudiendo tener varias. Esto da lugar a que el alumnado piense individualmente, aportando diferentes soluciones a un mismo problema, además de poder expresar mediante el arte aquello que no puede hacerse de forma literal. Estos beneficios, entre otros se encuentran en su decálogo sobre las lecciones que el arte nos enseña que dice:

1. El arte enseña a los niños a formarse un buen criterio sobre las relaciones cualitativas. A diferencia otras materias, en el que prevalecen respuestas y reglas correctas, en el arte prima el criterio antes que las reglas.

2. El arte enseña a los niños que los problemas pueden tener más de una solución y que las preguntas pueden tener más de una respuesta.

3. El arte celebra la variedad de perspectivas. El arte ofrece la posibilidad de ver e interpretar el mundo de muchas formas y maneras variadas.

4. El arte enseña a los niños que las formas complejas de resolver problemas rara vez son fijas, y que cambian con las circunstancias y las oportunidades. El aprendizaje en el arte requiere la capacidad y la voluntad de rendirse ante las posibilidades no anticipadas del trabajo a medida que se desarrolla.

5. El arte hace vívido el hecho de que ni las palabras en su forma literal ni los números agotan lo que podemos saber. Los límites de nuestro lenguaje no definen los límites de nuestra cognición.

6. El arte enseña a los estudiantes que las pequeñas diferencias pueden tener grandes efectos. El arte se mueve en las sutilezas.

7. El arte enseña a los estudiantes a pensar a través de un material y dentro del mismo. Todas las formas de arte emplean algunos medios a través de los cuales las imágenes se vuelven reales.

8. El arte ayuda a los niños a aprender a decir lo que no se puede decir. Cuando se invita a los niños a revelar lo que una obra de arte les ayuda a sentir, deben apoyarse sus capacidades poéticas para encontrar las palabras que harán el trabajo.

9. El arte nos permite tener experiencias que no podemos obtener de ninguna otra fuente y, a través de dicha experiencia, descubrir la variedad de lo que somos capaces de sentir.

10. La posición del arte en el plan de estudios escolar simboliza en los jóvenes lo que los adultos creen que es importante (Eisner, 2004, pp70-92).

Por otro lado, como recoge Touriñan (2016), catedrático y pedagogo español, es imposible dar la educación común de las personas sin que una experiencia cultural tan importante como el arte forme parte de esta. Para él, educar en una cultura artística, hará posible formar espectadores críticos, educando la sensibilidad para poder llegar al sentimiento.

Piaget (1961), padre de la epistemología y reconocido por sus aportes al estudio de la infancia, ya puso de manifiesto que el desarrollo de la expresión plástica forma parte de un proceso de simbolización fundamental para el desarrollo intelectual infantil, defendiendo que si desde edades tempranas se está en contacto con actividades como el dibujo o el modelado se desarrolla la capacidad intelectual infantil, ya que supone un proceso complejo de simbolización (Acaso, 2000).

Lowenfeld (1943), el escritor que recogió las etapas por las que pasan las producciones gráficas de los niños, destacó la importancia que tiene que desde las primeras etapas, los maestros ofrezcan al alumnado estímulos que les permitan usar su capacidad creadora y que eviten aquellas restricciones que coarte su creatividad y pensamiento crítico. Así pues:

El arte puede considerarse un proceso continuo de desenvolvimiento de la capacidad creadora, puesto que todo niño trabaja —en su nivel propio— para producir nuevas formas con una organización única, con innumerables problemas menores para adaptar el tema a superficies bi y tridimensionales. (Lowenfeld, Desarrollo de la capacidad creadora, 1943)

Más recientemente, Aguirre (2015), señala que el innatismo artístico que se presupone a los niños no debe entenderse como algo estanco, sino que debe ser un proceso que se puede adquirir y desarrollar en contacto con la cultura, ya que reducir al innatismo el hecho

de tener conocimiento artístico, es negar un acceso igualitario a la cultura y a poder cultivar el sentido de la sensibilidad estética.

Por otro lado, pone de manifiesto el hecho de que las actividades que tienen lugar en las aulas, se han infantilizado, refiriéndose con esto a la presunción de que hay determinados artistas, formas o colores que son más aptos que otros a la hora de trabajar con el alumnado. Para Aguirre, esta cuestión no solo implica que se establezca una relación entre simplicidad estética y cognitiva, lo que es cuestionable, sino que las consecuencias educativas que esto tiene es que se priva a la infancia de estar en contacto con un contexto formal, cromático y estético que le permita relacionarse

En relación a lo anterior, Acaso (2009), productora cultural y doctora en educación artística, manifiesta que hoy en día es necesario reivindicar que la enseñanza de las artes y la cultura no solo se relacione con los trabajos manuales, sino que se convierta en un área relacionada con el conocimiento, el intelecto y los procesos mentales.

Acaso (2009) también expone como dentro de la educación española, en educación infantil y primaria, las franjas educativas en la que más uso se hace de la información visual debido a que el alumnado no sabe leer ni escribir, no se cuente con especialistas en educación artística.

Que esto sea así, explica en cierto modo el hecho de vincular la mayor parte del tiempo la educación artística a algo manual y no intelectual. En muchos casos, se realizan manualidades con un fin decorativo, donde solo han intervenido las manos, poniendo el foco en la producción, obviando la educación visual y el sentido crítico.

En base a lo anterior, reivindica la necesidad de crear un nuevo paradigma arte + educación, cuyo objetivo sea crear una educación artística contemporánea para formar ciudadanos críticos mediante prácticas donde no se pueda diferenciar lo pedagógico de lo artístico. Para lograrlo, propone sustentar este nuevo paradigma en tres ejes:

- Educación artística como productora de conocimiento, donde prime el alumnado pensando, lo que está vinculado con los procesos mentales y al conocimiento. Los educadores artísticos deberán impedir la contemplación de una imagen como un mero ejercicio visual, siendo necesario ir más allá. Esto es especialmente importante al hablar de arte contemporáneo que lleva al espectador a la crítica y la reflexión.

- La educación artística tiene que dar más importancia al proceso que al resultado: No debe limitarse a proporcionar técnicas con las que expresarse, sino que partiendo de una idea y desarrollándola surgirá la técnica necesaria.
- La educación artística trabaja a través de un proceso de remezcla creativa: Siguiendo a Borriaud, Acaso explica que las prácticas pedagógicas que se utilizan actualmente se basan en otras ya existentes, por lo que los docentes deberán regenerarlas creando a partir de lo que ya existe.

3.3 Representación tridimensional infantil

Los humanos vamos conociendo el mundo mediante la interacción con los objetos y cosas que nos rodean, y estas ocupan un lugar en el espacio, siendo en su mayoría tridimensionales.

Piaget en 1948, explica como la comprensión del espacio es gradual, y establece tres niveles:

- Espacio topológico: Tiene lugar desde el nacimiento hasta aproximadamente los dos o tres años, etapa en la que el conocimiento del entorno se reduce a las posibilidades motrices, por lo que a mayor número de experiencias sensoriomotrices, mayor conocimiento del medio. Con la explicación sencilla de la posición de un objeto con palabras como arriba-abajo se irán creando imágenes mentales que ayuden a conocer la posición de un objeto respecto a su propio cuerpo. El final de esta etapa coincide con la aparición del juego simbólico, que tiene lugar hacia los dos años, con el cual pueden evocar y representar sus imágenes mentales.
- Espacio proyectivo: Partiendo de las representaciones mentales que el niño va formando, es capaz de representar objetos sin que estos estén presentes en el espacio.
- Espacio euclidiano: Este nivel se va desarrollando hasta la edad adulta, y consiste en la representación en plano y volumen respetando la relación entre medidas, angulación, etc. (Adrada, 2015).

Spravkin (2005), señala que son muchos los autores que han investigado a cerca del desarrollo gráfico infantil, pero por el contrario es difícil de encontrar literatura sobre las posibilidades que ofrece la tridimensionalidad o estudios sistemáticos y profundos sobre esta. Es por eso que establece una comparación entre la representación bidimensional y tridimensional infantil.

La bidimensionalidad infantil se caracteriza por reunir la mayor cantidad de características de los objetos que se quieren representar (usando la visión frontal para la figura humana y la visión lateral para los animales), aunque muchas veces esto se contradice al escoger el punto de vista desde el que se va a representar un elemento, dando lugar a imágenes centradas en el objeto que se representa, sin corresponderse con aquello que el niño ve, como superposiciones de elementos para representar delante y detrás, usar la transparencia para mostrar todos los detalles, etc.

En el caso de la tridimensionalidad, se representan tres dimensiones sobre materiales que permitan construir volúmenes, pudiendo así representar el objeto al completo. Aunque la representación sea muy básica siempre se verá el volumen acompañado del espacio, forma, materia y textura, serán cuatro constantes que lo definan plásticamente y también tienen gran importancia con los procesos evolutivos infantiles. (Fosati & Segarra i Garibó, 2016)

En la etapa infantil, la figura humana ocupa la mayoría de las producciones del alumnado, y el desarrollo que sigue en la escultura es muy similar al de las producciones gráficas. En torno a los 3 años comienza a mostrarse interés en diferenciar las partes del cuerpo e incluir detalles. Hasta los 5 años, se centrarán prácticamente en el plano de la figura, como también ocurría en el plano bidimensional, pero progresivamente descubrirán la necesidad de equilibrio entre el plano anterior y posterior, siendo el momento en que resuelvan dificultades en cuanto al peso y estabilidad de sus producciones. (Spravkin, 2005)

Así pues, Spravkin (2005) señala que a través de la representación tridimensional, los alumnos conseguirán:

- Operar plásticamente en el espacio de tres dimensiones, lo que significa un «hacer» singular y distinto.
- Enfrentarse a los problemas físicos y técnicos propios de la tridimensionalidad y elaborar estrategias para resolverlos.
- Desarrollar una comprensión significativa de la forma y la estructura de los volúmenes.
- Desarrollar una calidad de manipulación distinta (más directa, menos mediatizada por la herramienta) en donde intervenga no solo lo visual sino también, en gran medida, lo táctil
- Comprender más profundamente, mediante esta doble percepción, las cualidades de los materiales (visual y táctil).

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace llamativo el hecho de que la escultura apenas tenga presencia en la escuela, ya que no solo supone una buena forma de que el alumnado desarrolle sus habilidades sensoriomotrices, o su sentido estético, sino que además es una buena forma de que interactúe y comprenda el espacio en el que se desenvuelve por ser la forma de simbolización más cercana a la realidad. Por otro lado, también llama la atención el hecho de que en los pocos casos que se trabaja la escultura en las aulas, se haga de forma horizontal, limitando el espacio de construcción a las mesas del aula, sin trabajar la verticalidad, pese a que cuando el alumnado juega de manera natural con construcciones, casi de manera innata tienden a crear construcciones verticales.

Esta falta de actividades relacionadas con la escultura en las aulas, conlleva que la información sobre el desarrollo de la misma y sus aportes a la infancia sean escasos.

Y, ¿qué es lo que ocurre cuando alejamos la escultura infantil de la representación del cuerpo humano para acercarnos a una simbolización no figurativa como la que se encuentra muchas veces en el arte contemporáneo? La respuesta es sencilla, si anteriormente decíamos que es escasa la literatura, podemos decir que, en este caso, es prácticamente nula; y las prácticas que a esto se refiere, solo suelen darse en visitas a centros de arte y museos.

3.4 Escultura y el vacío escultórico del S.XX

Durante mucho tiempo, la escultura ha estado eclipsada por la arquitectura, como si ambas fuesen una sola, pero lo cierto es que la escultura tiene una identidad propia desde la prehistoria, época de la que datan las primeras obras encontradas.

La escultura es una forma de expresión, consistente en modelar, tallar, cincelar, o esculpir un material para crear una forma con volumen.

Para realizar una escultura, son diversas las técnicas que pueden utilizarse, siendo las más comunes:

- Esculpir: Que consiste en ir sacando progresivamente partículas a un bloque hasta conseguir la figura deseada.
- Modelar: Se trata de dar la forma deseada a una masa, bien añadiendo o quitando porciones de esta.
- Vaciar: Trata de obtener el positivo o negativo de un molde.

- Cincelar: Con el uso de un cincel bien se retocan figuras previamente conseguidas por vaciado, o bien se forman bajo relieves en láminas metálicas.

En cualquier caso, el uso de una técnica u otra vendrá determinado por el material seleccionado.

Al hablar de escultura, es necesario prestar atención a varios de sus elementos: **material, volumen y espacio.**

Los materiales que se han usado más comúnmente en esculturas han sido arcilla, piedra, madera, bronce o hierro, aunque dentro de la escultura el límite sobre los materiales está definido por el escultor y va en consonancia con el propósito final de la obra.

En referencia al espacio y volumen, no solo se refiere a la tridimensionalidad que pueden tener las obras, sino a la interacción que estas hacen con el espacio que les rodea, pudiendo ofrecer al espectador diferentes puntos de vista.

Pero ¿qué ocurre cuando ese volumen de la materia escultórica tiene un hueco?, como recoge Delgado (2011):

Cuando el aire atraviesa un agujero perforando una materia o rodeando una masa, en realidad está dándole forma a su intangibilidad por medio de la escultura. Un mínimo de materia es capaz de hacernos percibir todo el vacío y él nos hablará del volumen y del carácter sólido del objeto escultórico.

Ciertamente la escultura es un espacio ocupado, pero lo que perciben los ojos es un envolvimiento de dicho espacio, es decir, la forma. Y a través de ella, se produce la sensación del vacío invadido, de volumen. (pág.721)

Aunque el vacío escultórico ha estado presente a lo largo de la historia, su significado cambia radicalmente a finales del S.XIX de la mano de Rodin, con su obra *La Catedral*, en la que el hueco por primera vez cobra tanto significado como la masa.



Figura 1. La Catedral. Auguste Rodin, 1908. Musée Rodin

Pero será más tarde, cuando los artistas de las vanguardias en el S.XX, quienes siguiendo los pasos de Rodin, hicieron que la escultura dejase de ser únicamente un objeto tridimensional sujeto a una representación, usando nuevos materiales y técnicas. (Delgado, 2001)

Estos artistas, queriendo romper con los espacios cerrados en la escultura hasta el momento, introducían huecos en las mismas, dando así la misma importancia al espacio vacío como a la materia de la obra.

Esta transgresión no solo tuvo lugar en la escultura, sino que llegó a otras disciplinas, como por ejemplo a la pintura. Un claro ejemplo de esto, se encuentra en la obra de Lucio Fontana, pintor con orígenes escultóricos, que trató de integrar la tridimensionalidad en sus lienzos a través de cortes y perforaciones en los mismos.



Figura 2. Concetto spaziale Lucio Fontana, 1962. Cortesi Gallery

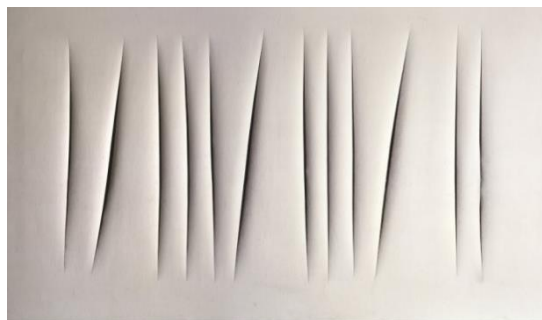


Figura 3. Spatial Concept. Waiting. Lucio Fontana, 1964. Galleria Civica d'Arte Moderna e Contemporanea, Turín

3.5 Naum Gabo, Oteiza, Chillida, Pablo Gargallo y Pablo Serrano: el vacío de sus esculturas

Al hablar de vacío escultórico, es necesario hacerlo pasando por varios artistas internacionales y nacionales.

A nivel internacional, al hablar del espacio y la forma, uno de los mayores referentes fue Naum Gabo (Briansk-Rusia, 1890, Waterbury-Connecticut, 1977), escultor y pintor constructivista muy influyente en el desarrollo de la escultura del siglo XX. (Guggenheim, s. f.)

Su formación en diferentes áreas que van desde la ciencia, a la ingeniería pasando por la filosofía e historia del arte, indudablemente quedó plasmada a lo largo de su obra. (Tate, s. f.)

Debido a la situación política de su época, vivió en Berlín, París, Oslo, Moscú, Londres y finalmente Estados Unidos estableciendo relaciones con los movimientos de vanguardia del momento.

A partir del uso de materiales industriales como vidrio, celuloide, plástico, piedra y metal, Gabo buscaba un nuevo enfoque de la forma y el espacio.

Junto a su hermano, el también artista Antoine Pevsner, firmó el *Manifiesto realista*., con el que pretendían separar el arte de las convenciones artísticas del momento dando un nuevo sentido al uso de líneas, color, volumen y masa. (Guggenheim, s. f.)



Figura 4. *Linear Space Construction N°. 2*. Naum Gabo, 1959-60. Lehmbruck Museum



Figura 5. *Cabeza de mujer*. Naum Gabo, 1917-20. MoMA

Dentro del ámbito nacional, se cuenta con otros de los autores más representativos: Chillida, Oteiza, Gargallo y Serrano.

Eduardo Chillida (San Sebastián, 1924-San Sebastián, 2002). Fue un gran referente en la escultura española de mitad del siglo. XX. Inició su formación en arquitectura, que abandonaría para dedicarse plenamente a la escultura y al dibujo.

Sus primeras obras tenían gran sentido figurativo, pero poco a poco abandonó la representación de formas naturales para acercarse progresivamente a lo abstracto, mediante procesos de creación e invención.

En estas obras persigue captar el espacio mediante el vacío, pero sin competir con los espacios llenos, sino integrando ambos para darles sentido y que juntos conformen la unidad buscando que el espectador cambie la mirada y vea tanto el espacio vacío como el ocupado por el material. (de Ory, 2008, p. 93)

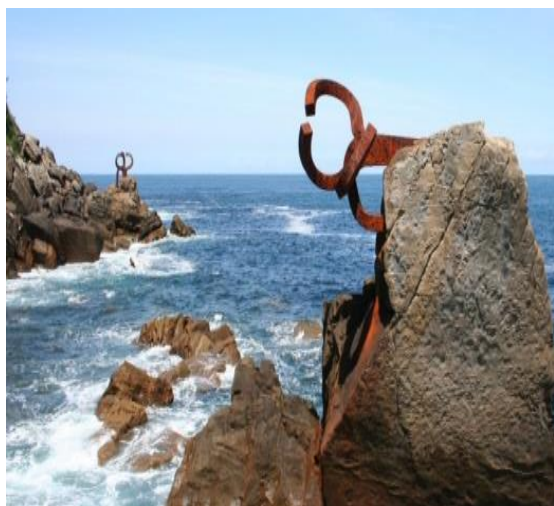


Figura 6. Peine del viento. Chillida, 1977. Playa de Ondarreta.



Figura 7. Elogio del horizonte. Chillida, 1990. Gijón.

Jorge Oteiza (Orío, 1908-San Sebastián, 2003) destacó dentro de los escultores del siglo XX por el marcado carácter personal de su obra.

Tras sus inicios en la Escuela de Artes y Oficios de Madrid, viajó a Sudamérica donde fue fraguando la teoría y la práctica de los fundamentos de su estética que dejó plasmados en varios escritos (Badiola, s.f.).

En torno a los años 50, su obra va cambiando, y Oteiza va reduciendo la materia en sus esculturas, época de la que son algunas de sus obras más representativas. Será en esta fase donde tuvo lugar la máxima experimentación en su escultura, y basándose en el constructivismo ruso, investigó a través del vacío, haciéndolo su materia principal (Ballarín s.f.).



Figura 8. Caja vacía con gran apertura. Oteiza, 1958. Museo Guggenheim-Bilbao



Figura 9. Serie desocupación de la esfera. Oteiza, 1957. Museo Reina Sofía

Pablo Gargallo (Maella-Zaragoza-,1881-Reus-Tarragona, 1934) fue un creador decisivo para la evolución de la escultura en el S.XX. Tras una completa formación tradicional, que consolidó en la Barcelona modernista y amplió en sus viajes a París, comenzó un proceso de investigación del uso de nuevos materiales metálicos (chapas de cobre, hierro, latón y plomo) y a su vez buscó un lenguaje propio e innovador.

Sin abandonar la figuración y manteniendo el interés en la representación del cuerpo humano, desarrolló un proceso de liberación física de la escultura, ya sea desde el bulto redondo y mediante la inversión de los volúmenes y aligerando la masa, o eliminando totalmente la materia y rompiendo con los elementos significantes de la figura, convirtió el

vacío, los espacios inducidos y las luces recogidas en factores decisivos de la construcción escultórica. (Ayuntamiento de Zaragoza., s.f.)



*Figura 10. El profeta. Pablo Gargallo, 1933.
Museo Pablo Gargallo*



*Figura 11. Kiki de Montparnasse. Pablo Gargallo,
1928. Museo Pablo Gargallo*

Por otro lado, Pablo Serrano (Crivillen-Teruel, 1908-Madrid, 1985) inició su formación escultórica de la mano de los salesianos de Sarriá (Barcelona) lo que definirá sus primeras producciones de temática religiosa. Tras vivir algunos años en Latinoamérica desarrollando su lado más creativo, regresó a España y se instaló en Madrid, siendo fundador del grupo de vanguardia “El paso” pasando a ser uno de los artistas más relevantes del momento.

En la evolución de su obra reflexionó sobre el espacio. Muchas de sus obras “están marcadas por el vacío, por la nada que se ha generado a partir de gestos en el aire” (IAACC Pablo Serrano, s.f.)

La escultura para Pablo Serrano era un vehículo de ideas y una manera de transmitir comunicación. “Comunicarse es un anhelo constante y la escultura, mediante la materia y la forma, su lenguaje”. (IAACC Pablo Serrano, s.f.)



Figura 12. Espiral. Pablo Serrano, 1957. IAACC
Pablo Serrano



Figura 13. Tántalo. Pablo Serrano, 1956. IAACC
Pablo Serrano

3.6 El vacío en Gargallo, Gabo y Serrano y su implicación en este proyecto

De los autores mencionados anteriormente, serán Gabo, Gargallo y Serrano en los que se centre el proyecto didáctico que se presentará en este trabajo.

Si hay algo que caracteriza la obra de estos artistas, no solo es la presencia del hueco como elemento escultórico, sino el hecho de cómo buscan la integración del vacío con la materia, siendo la conjunción de ambas cosas las que el espectador vea al mirar la escultura, haciendo que la ausencia de la materia se transforme en presencia.

El proyecto partirá de presentar obras de los artistas aragoneses a los que el alumnado pueda sentir más cercanos y con los que puedan de algún modo identificarse, para conectar posteriormente las características de sus obras con otros autores más descontextualizados y lejanos como puede ser el caso de Gabo.

4. Aproximación a la educación artística actual en términos visuales y plásticos: la función de los museos y centros de arte en sinergia con la educación formal.

4.1 La educación formal vs la educación no formal

Se considera educación formal a aquella que está planificada, intencionada y reglada y tiene lugar dentro de espacios educativos, como es la Educación infantil.

En muchos casos, esta educación no es suficiente en la formación del alumnado, por lo que bien en actividades extraescolares o complementarias, se recurre a la educación no formal, si bien es planificada e intencionada, no está institucionalizada. Dentro de este tipo de formación se encuentra la labor didáctica de los museos y de los centros de arte.

En los últimos tiempos, el concepto de museo ha ido evolucionando, pasando de ser lugares cuya única misión era tener obras artísticas en sus paredes, a convertirse en instituciones decididas a abrir sus puertas y a interactuar dinámicamente con la sociedad. Con este giro, la labor educativa de los museos ha cobrado importancia debido en parte a la pérdida de protagonismo de la educación artística en las escuelas. En muchos casos, las prácticas escolares se han reducido a realizar manualidades y reproducir imágenes, olvidando la estética, el pensamiento crítico y la historia del arte. Sí además se tiene en cuenta que al hablar de arte contemporáneo la brecha entre educación y arte no hace más que aumentar, la labor de las instituciones artísticas adquiere mayor relevancia ofreciendo una experiencia directa con las obras (Revilla, Murillo, & Ramos, 2019).

Aunque hayan sido numerosos los autores que describen la importancia de la educación artística dentro de las aulas, actualmente a esta no se le da la misma importancia que a otras materias, a lo que se le ha de sumar que en muchos casos los maestros encargados de impartir la misma no cuentan con formación específica suficiente. Como señalaba Eisner (2008) dentro del *I congreso internacional sobre los museos en la educación*, “Los cuadros, al igual que los libros, tienen que leerse, y sin una cultura visual es poco probable que podamos descifrar sus mensajes” (p.16). Para satisfacer estas posibles carencias en los centros educativos, es interesante buscar sinergias con aquellos recursos que puedan estar a nuestro alcance como puede ser la colaboración con museos o centros de arte.

Un claro ejemplo de lo anterior, es sin duda el MoMA (Museum of Modern Art) de Nueva York, el cual fue creado a finales de los años 20 con el objetivo de acercar a la gente el arte contemporáneo para que este fuese comprendido y disfrutado. Desde sus orígenes la

institución ha estado ligada a la educación, no solo estableciendo relaciones con centros que apostaban por las artes como eje central en el que basar su plan de estudios, sino también porque han ido fomentando conscientemente durante su trayectoria la conexión entre los artistas, y los espectadores, valorando los aspectos positivos que esto puede dar a la sociedad. Fuller, entre otros artistas, defendía que la educación artística no solo aumentaba la conciencia, sino también la percepción y el espíritu crítico en el día a día (MoMA, s. f.).

Victor D'Amicio, director fundador del departamento de educación del MoMA, compartía con Fuller la creencia de que el profesor de arte es una pieza fundamental para la educación del individuo, destacando que los propios artistas eran los más adecuados para este fin, ya que compartían con el alumnado más joven una gran imaginación, un espíritu vivo y una visión creativa (MoMA, s. f.).

Siguiendo esta trayectoria, en la actualidad, el MoMA ofrece tanto talleres de desarrollo profesional y recursos online con los que los docentes puedan guiar a su alumnado a hablar de arte y pensar críticamente, como visitas interactivas, atractivas y divertidas en las que los educadores del museo en primer lugar se trasladan al centro educativo, para que después sea el alumnado el que visite el museo. (MoMA, s.f)

Dentro del ámbito español, el programa educativo del Museo Reina Sofía, señala que un museo debe de trascender sus paredes, siendo receptivo a lo que ocurre a su alrededor, convirtiéndose sobre todo en un espacio público que permita el debate y pueda generar vínculos entre diferentes colectivos.

Otro claro ejemplo de que la educación formal y no formal deben caminar juntas se puede ver en el Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC). Su departamento de educación y acción cultural (en adelante DEAC) lleva desde el 2008 impartiendo formación conjunta con el Centro de Formación e innovación educativa (CFIE), desde la firme convicción de que en los museos se encuentra la oportunidad para la convergencia social, cultural y educativa. El DEAC alejándose de una mera formación cerrada y buscando la apertura a las necesidades e intereses de la comunidad, con el fin de transformar y mejorar la educación, crearon junto con el CFIE un Plan de Formación de Equipos de Profesores, del que ha nacido un nuevo seminario centrado en la educación del SER y el respeto hacia las diferencias individuales, ofreciendo una respuesta educativa ajustada a la realidad de los centros educativos (MUSAC, s.f.).

Siguiendo la misma línea, el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA), destaca que los procesos educativos no se generan de forma espontánea, sino que necesitan que haya complicidades e inquietudes compartidas, por lo que se hace necesario que existan relaciones de colaboración enfocadas a las comunidades y agentes cercanos a los museos y centros de arte, facilitando el acceso a los espacios del museo y sus usos (MACBA, s.f.).

Afortunadamente, esta va siendo la realidad de muchos museos en la actualidad, ya que se han transformado en puntos de encuentro en los que intercambiar impresiones e interacciones, además de ser también lugares de aprendizaje y entretenimiento. Han pasado a ser lugares vivos, en constante evolución creando una nueva forma de relación entre visitante y museo. (Sardá & Roncero, 2015). Esto no puede ser de otra manera si entendemos que tanto los museos, como los colegios, no son entes aislados. Ambos forman parte de una red educativa que se extiende por diferentes espacios, y cuando se unen, facilita una educación artística realista, haciéndolo del mismo modo que lo hace la realidad, de una forma interconectada (Fontal, 2008, p. 31).

Dentro de la ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, se concreta más a cerca de conocer el entorno próximo. En el área Conocimiento del entorno, dentro de sus objetivos generales, se destaca el desarrollo de las siguientes capacidades: Observar y explorar de forma activa su entorno, generando preguntas, interpretaciones y opiniones propias sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento y comprensión.; así como conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio a través de su participación democrática en ellos.

4.2 Centro cultural comunitario La Harinera

Harinera ZGZ es un espacio creativo que abrió en marzo del año 2016, dedicado a la cultura comunitaria dentro del zaragozano barrio de San José, en la parte alta del barrio relativamente aislada del resto de equipamientos culturales de nueva generación con los que cuenta la ciudad, y alejado del circuito habitual de espacios activos en un entorno que, aparentemente, cuenta con poca presencia de iniciativas de carácter creativo. (Harinera ZGZ, s. f.)

Es un equipamiento cultural de la ciudad, pero que por sus características busca relacionarse con el entorno del barrio en el que se encuentra ubicado. Se trata de un espacio de producción cultural de proximidad y no solo de exhibición.

Harinera ZGZ surge de la demanda vecinal del barrio: una parte del patrimonio industrial de San José recuperado para uso público y cuyas características se fueron perfilando en un proceso participativo ciudadano.

Se fundamenta en la idea de inteligencia colectiva y por esta razón su modelo de gestión es asambleario con la participación del tejido vecinal representado por la Asociación Vecinal de San José, el Ayuntamiento de Zaragoza (a través de la Sociedad Municipal Zaragoza Cultural), y el colectivo Llámalo H que aglutina a agentes culturales y ciudadanía interesada en la gestión de Harinera ZGZ. Todos ellos en calidad de iguales para la toma de decisiones en la Asamblea de Harinera ZGZ. Harinera ZGZ defiende la idea de cultura entendida como bien común así como el derecho universal de acceso a la cultura. (Harinera ZGZ, s. f.)

Harinera ofrece 11 espacios como taller sin coste alguno a colectivos o personas mediante una convocatoria abierta, por el periodo de dos años, para que puedan ser desarrolladas aquellas propuestas previamente seleccionadas. Para retornar de algún modo esto al barrio y la ciudad, los residentes se comprometen a formar parte de la comunidad que gestiona Harinera, promoviendo durante su estancia diferentes actividades abiertas a la participación. (Harinera ZGZ, s. f.)

Los objetivos que persigue Harinera ZGZ con sus actividades son:

- Fomentar la cultura comunitaria, el empoderamiento y la participación activa de la ciudadanía en el hecho cultural, involucrando en la creación y promoción de actividades al tejido vecinal del barrio de San José en particular y de otras partes de la ciudad en general.
- Fomentar la experimentación y creación cultural de forma activa a través del trabajo entorno a diversas disciplinas artísticas, mediante talleres de educación artística no formal y ciclos.
- Trabajar en base a la creación colaborativa, la conexión e interrelación de sus integrantes.

- Activar a la ciudadanía culturalmente, elevando el nivel cultural del entorno y provocando su demanda.
- Hacer accesible la cultura, rompiendo fronteras sociales, generacionales, culturales y espaciales, mediante una programación de amplio espectro conectada a otros colectivos y asociaciones especializadas en estas áreas de intervención.
- Desarrollar proyectos que transformen el entorno urbano sobre el que actúa, para adaptarlo a las necesidades de la ciudadanía a través de iniciativas como la autoconstrucción, el muralismo, el reciclaje creativo y otras prácticas contemporáneas.
- Producir cultura manchándose las manos, promoviendo la experimentación y creación cultural.
- Trabaja por la regeneración cultural, social y urbana del barrio y la ciudad.
- Apostar por la sostenibilidad en todas sus dimensiones, expandiendo la economía social colaborativa a la ciudad.
- Conectar barrio y ciudad promoviendo actividades que extiendan el centro de actividad cultural de Zaragoza.
- Fomentar reacciones con el exterior, tejiendo redes con otros centros y ayudando a la difusión de proyectos locales.
- Promover el reconocimiento del trabajo de los agentes creativos, así como reflexionar en torno a las problemáticas específicas al sector cultural.
- Compartir y acompañar procesos similares de cultura comunitaria poniendo a su disposición el modelo de gestión de Harinera ZGZ. (HARINERA ZGZ, 2020)

El 22 de noviembre de 2019, Harinera ZGZ fue reconocida con el premio Eurocities en la categoría Participación en la preservación del patrimonio por el trabajo innovador que desde 2015 la Asociación Vecinal de San José y el Colectivo Llámalo H desarrollan en coordinación con el Ayuntamiento de Zaragoza.

4.3 El taller de la Harinera y Pablo Gargallo

El taller Cuerpo Verso, llevado a cabo en la Harinera junto a José Luis Blasco (ilustrador y maquillador) y Carolina Giménez (coach personal), persigue incorporar el mundo de la creación artística así como a un autor aragonés: Pablo Gargallo, a la actividad diaria de los colegios. En este caso participaron dos aulas de 5º de primaria. (Anexo I)

Esta actividad desea acercar al alumnado los procesos creativos como canal de expresión y comunicación.

Apoyándose en su contenido conceptual, fomentar los valores éticos relevantes en el ámbito educativo y social, desarrollando modos de expresión libres y personales, potenciando el desarrollo de un mundo creativo, personal y único, una manera propia de crear y de percibir la realidad manifestando el estilo personal de cada individuo ampliando la libertad, la espontaneidad y la creatividad.

El trabajo con el cuerpo hace que la experiencia sea profunda, y permite conectar con el mundo personal de cada uno, encontrando apertura con el resto.

Además, favorece la comunicación de sentimientos a través de la creación artística, encontrando así otros caminos para expresar sus miedos, sus dudas, compartiendo vivencias que abrirán siempre nuevas respuestas.

Como resultado se realizará una exposición en un espacio expositivo habilitado en el centro, acompañado de una charla con los alumnos para compartir sus procesos de trabajo; cómo surgen las ideas y cuál es su desarrollo, qué les ha aportado la influencia del artista propuesto.

El taller de cartelería de guerrilla, explora el diálogo entre cuerpo y expresión plástica basándose como se mencionaba anteriormente, en el autor Pablo Gargallo, que creaba sus obras a partir de los espacios positivos y negativos, dibujando el vacío y rodeando la forma se usaran los propios cuerpos del alumnado como plantilla.

El taller comenzó con una sesión de relajación guiada por Carolina en la que el alumnado realizaba un scanner corporal con música, tomando consciencia de la propia corporalidad.

Posteriormente, se colocaron los alumnos en mesas de 6, por parejas (uno frente a otro).

En primer lugar cada alumno representó sobre el soporte aquella parte de su cuerpo que más le gustase, para después cambiar el sitio con el compañero y dibujar sobre su hoja la parte de él o ella que más les gustase.

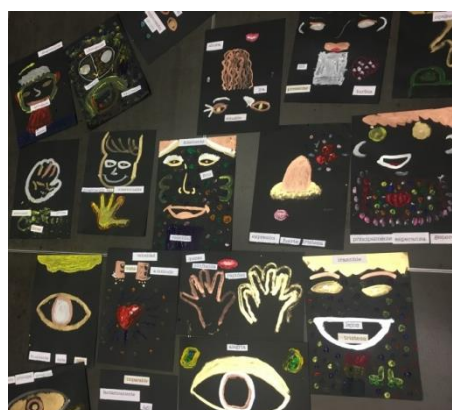


Posteriormente, se colocaron 3 bandejas: una con recortes de nombres, otra de adjetivos y finalmente una de adverbios. Cada alumno escogió una palabra de cada bandeja sin mirar con las que posteriormente formaron un pequeño verso que dio título a su cartel.



Finalmente, se pusieron en común todos los carteles realizados y recitaron el pequeño verso que los acompaña.

Una vez terminado, se explicó al alumnado los referentes teóricos de la actividad así como el fin del mismo, invitándoles a usar la cartelería realizada para intervenir espacios próximos y sorprender a los espectadores.



5. Propuesta didáctica en torno al vacío escultórico

5.1 Introducción a la propuesta

Como se recogía al inicio de este trabajo, la educación plástica ha quedado relegada a un segundo plano, pero como apuntan Bellocq & Díaz en su libro *Tocar el arte*, la educación artística forma parte de una educación global que persigue que el alumnado desarrolle un comportamiento artístico, con el que se adquieran diferentes competencias que permitan trabajar el pensamiento crítico para lograr producciones únicas.

Por esto, y atendiendo a todo lo expuesto anteriormente, se presenta una propuesta didáctica en torno al vacío escultórico enfocada al alumnado de 3º de infantil, que surge de la necesidad de introducir la escultura y el arte contemporáneo en las aulas por su escasa presencia en la actualidad.

Las actividades que se proponen, buscan que de forma progresiva y mediante la reflexión y experimentación que el alumnado comprenda el concepto de vacío escultórico mediante la manipulación de diferentes materiales y herramientas, a la vez que desarrolla un pensamiento crítico y reflexivo, pretendiendo que en primer lugar el alumnado piense, haciendo que la idea vaya antes que la técnica.

Esta propuesta tan solo pretende ser un acercamiento al hueco como herramienta escultórica en educación infantil, pero entendiendo que puede tener un amplio recorrido, la temporalización de las actividades tendrá un carácter meramente orientativo.

Aunque se pretendía llevarla a cabo dentro de un aula infantil para poder ver los resultados y evaluarlos, su puesta en marcha ha sido imposible debido a la situación actual por el COVID-19.

5.2 Metodología

El desarrollo de esta propuesta didáctica se ha basado principalmente en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), ya que promueve la experimentación activa, con la que el alumnado aprende haciendo, hecho que guarda gran similitud con la actividad artística (Valecillo, 2018).

Kilpatrick desarrolló esta metodología basándose en que el alumnado es más eficaz en sus aprendizajes cuando estos se basan en experiencias.

Se ha escogido esta metodología por colocar al alumnado en el centro de su propio aprendizaje, ya que solo se aprende cuando realmente encontramos sentido a los nuevos aprendizajes, para lo que se necesita integrar los nuevos conocimientos a los que se poseían anteriormente, lo que Ausubel denominó aprendizaje significativo. Partiendo de la creación de un clima motivador que favorezca la creatividad y la colaboración, se buscará conocer y partir de los conocimientos previos del alumnado, para lo que se llevará a cabo una evaluación inicial mediante diferentes preguntas sobre conceptos que se desarrollarán durante las sesiones.

En este caso, para iniciar el proyecto se partirá de preguntas que lanzará el docente, lo que facilitará el desarrollo del proceso creativo y analítico, desarrollando así también la expresión oral.

Durante el desarrollo del mismo, tendrán lugar tanto actividades individuales como cooperativas, favoreciendo así el desarrollo de habilidades sociales, trabajo en equipo, y autorregulación.

Para finalizar la propuesta, buscando que el alumnado sea consciente de los nuevos conocimientos adquiridos, compartirán su proceso de aprendizaje y el resultado de sus productos con otros compañeros del centro o con sus familias.

Con esta propuesta, se tienen en cuenta otros aspectos metodológicos como son la globalización de los aprendizajes, interdisciplinariedad, aprendizaje activo del alumnado, clima afectivo que promueva la socialización, y el uso del juego como herramienta principal.

5.3 Objetivos

Las actividades que se sugieren en esta propuesta didáctica, buscan que de forma progresiva y mediante la experimentación el alumnado comprenda el concepto de vacío escultórico mediante la manipulación de diferentes materiales y herramientas.

Además de esto otros objetivos a alcanzar son:

- Desarrollar la motricidad fina
- Conocer diferentes artistas y referentes aragoneses en relación al vacío y la escultura.
- Estimular la creatividad.
- Desarrollar la visión estética y el pensamiento crítico.

5.4 Actividades

Actividad I

Duración: 25-30 min

MATERIALES | RECURSOS

- ☐ Preguntas de reflexión
- ☐ Imágenes de esculturas.



Figura 14. David. Miguel Ángel, 1504. Galería de la Academia.



Figura 15. Moisés. Miguel Ángel, 1515. San Pietro in Vincoli.



Figura 16. Retrato de un gudari llamado Odisseo. Oteiza, 1975. MACBA.



Figura 17. El profeta. Pablo Gargallo, 1933. Museo Pablo Gargallo

OBJETIVOS

- ☐ Fomentar el pensamiento reflexivo
- ☐ Potenciar la expresión oral

CONTENIDOS

- ☐ Interpretación y valoración progresivamente ajustada de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el entorno y de otras que resulten de interés
- ☐ Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio comunicativo, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto, así como de otras normas sociales de relación con los demás

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Con el objetivo de ver los conocimientos previos del alumnado sobre escultura y algunos de los conceptos relacionados con esta, se plantean algunas preguntas para conocer el punto de partida del alumnado, lo que servirá para construir nuevos aprendizajes.

Las preguntas a realizar son:

- ☐ ¿Qué es la escultura?
- ☐ ¿Con qué trabajan los escultores?
- ☐ ¿Qué materiales usan?
- ☐ ¿Dónde hay esculturas?
- ☐ ¿Para que se usan las esculturas?

El docente recopila las respuestas del alumnado y repite a modo de resumen los aspectos más relevantes.

Después se les enseñan diferentes imágenes de esculturas en las que puedan comprobar si siempre se dan esas o no esas características que presuponen en las esculturas mediante las semejanzas y diferencias.

El docente media creando un debate para progresivamente mediante el diálogo y la reflexión acercarles al concepto de vacío escultórico.

Actividad 2

Duración: 4 min

MATERIALES | RECURSOS

- ☐ Arcilla
- ☐ Instrumentos de vaciado
- ☐ Imágenes:



Figuras 18 y 19 Kiki de Montparnasse. Pablo Gargallo, 1928. Museo Pablo Gargallo



Figura 20. Pequeña máscara con mechón. Pablo Gargallo, 1907. Museo Pablo Gargallo



Figura 21. Cantante callejera. Pablo Gargallo, 1915. Museo Pablo Gargallo



Figura 22. La Tragedia. Pablo Gargallo, 1915.

OBJETIVOS

- ☐ Favorecer el pensamiento crítico y reflexivo
- ☐ Conocer a Pablo Gargallo y su obra
- ☐ Fomentar la creatividad

CONTENIDOS

- ☐ Producción de reacciones, cambios y transformaciones en los objetos y materias, anticipando efectos y observando resultados.
- ☐ Identificación de formas planas y tridimensionales en elementos del entorno.
- ☐ Representación del espacio mediante el modelado y la construcción

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Se muestra al alumnado las fotos de obras de Pablo Gargallo (figura 7 y 8), hablando brevemente del autor y se les pregunta sobre qué es lo que les llama más la atención y como creen que se ha hecho esta escultura.

Tras escuchar las aportaciones del alumnado, se explica cómo esta escultura se ha hecho mediante el ensamblaje de trozos de chapa moldeada y pulida, matizando también que previamente en algunos casos, los escultores hacen moldes y pruebas con otros materiales.

A continuación, se enseñan otras imágenes de diferentes piezas de la obra de Gargallo (figuras 9,10 y 11) que tienen como denominador común el rostro humano, en la que el alumnado pueda observar como el artista usa los volúmenes y el vacío para representar los elementos principales de la cara.

Seguidamente, se pedirá al alumnado que por parejas se toquen las caras, en primer lugar con los ojos cerrados y después con los ojos abiertos, para apreciar los puntos donde hay más volumen de la cara y aquellos otros donde hay menos. Este proceso se puede guiar con preguntas del docente que guíe al alumnado.

Para finalizar se repartirá una pequeña pella de arcilla a cada alumno y diferentes herramientas para vaciar, dejando que cada alumno libremente cree rostros mediante el vaciado y el volumen.

Actividad 3

Duración: 45 min

MATERIALES | RECURSOS

- ☐ Puzzles de cartón
- ☐ Cartulinas
- ☐ Cartón
- ☐ Rotuladores
- ☐ Pinturas
- ☐ Pegamento
- ☐ Punzones y alfombrillas
- ☐ Imágenes:



*Figura 23. Construction in space.
Antoine Pevsner, 1933. Centro
Pompidou.*



Figura 24 y 25. Construction in space. Naum Gabo, 1937. Tate Modern.

OBJETIVOS

- ☐ Favorecer el pensamiento crítico y reflexivo
- ☐ Potenciar la expresión oral
- ☐ Comprender el concepto de vacío escultórico
- ☐ Fomentar la creatividad

CONTENIDOS

- ☐ Identificación de formas planas y tridimensionales en elementos del entorno
- ☐ Representación del espacio mediante el modelado y la construcción.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para seguir profundizando en la comprensión del vacío dentro de la escultura, en este caso se parte de las obras de Gabo y Pevsner (figuras 12 y 13).

Se invita al alumnado a reflexionar si en estas esculturas predomina el vacío o la materia, si el espacio vacío forma parte de la escultura o no, y como creen que los autores han llegado a conseguir esos resultados.

Con el fin de acercar este proceso al alumnado infantil se les reparte de manera individual un puzle de unas 20 piezas de cartón y se siguen los siguientes pasos:

1. Montar el puzle sobre una cartulina
2. Una vez construido cada alumno escoge 5 piezas que quitar
3. Dibujar una a una el contorno del espacio que deje la pieza
4. . Pegar el resto de piezas una a una sobre la cartulina
5. Intervenir libremente los espacios contorneados
6. Picar con ayuda de un punzón las piezas vacías de modo que siempre quede un lado en contacto con otra pieza
7. Sacar las piezas picadas hacia el lado contrario para crear espacios positivos y negativos en tres dimensiones.
8. Para finalizar se coloca una base de cartón en la que puedan encajar verticalmente el puzle para apreciar mejor el resultado.

Actividad 4

Duración: 45 min

MATERIALES | RECURSOS

- | | |
|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Papel | <input type="checkbox"/> Témperas |
| <input type="checkbox"/> Pinturas | <input type="checkbox"/> Pinceles |
| <input type="checkbox"/> Material de reciclaje: tubos de cartón, recortes de papel y cartulina, etc. | <input type="checkbox"/> Tijeras |
| <input type="checkbox"/> Gomets | <input type="checkbox"/> Pegamento |
| | <input type="checkbox"/> Imágenes: |



*Figura 26. Hierro y Piedra.
Pablo Serrano, 1956. IAACC
Pablo Serrano*



*Figura 27. Hierros encontrados y soldados.
Pablo Serrano,
1957. IAACC Pablo Serrano*



*Figura 28. El perro del hortelano. Pablo Serrano,
1957-1959. IAACC Pablo
Serrano*

OBJETIVOS

- ☐ Desarrollar la visión crítica y estética
- ☐ Conocer a Pablo Serrano y su obra
- ☐ Potenciar la creatividad
- ☐ Diseñar y construir una escultura vertical
- ☐ Interpretar el vacío escultórico
- ☐ Trabajar de forma cooperativa

CONTENIDOS

- ☐ Observación, descubrimiento y exploración de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico.
- ☐ Interpretación y valoración progresivamente ajustada de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el entorno y de otras que resulten de interés.
- ☐ Planificación, desarrollo y comunicación de obras plásticas, realizadas con materiales específicos e inespecíficos. Valoración de los trabajos en equipo.
- ☐ Identificación de formas planas y tridimensionales en elementos del entorno.
- ☐ Representación del espacio mediante el modelado y la construcción

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Se inicia la actividad mostrando al alumnado las imágenes de las obras de Pablo Serrano (figuras 14,15 y 16).

Se pregunta en este caso por qué creen que se han utilizado estos materiales en las esculturas, que quiere representar el autor y qué les sugiere a ellos, para poder establecer un debate moderado por la maestra en el que finalmente se explique que una obra no solo tiene por qué representar fielmente lo que se pretende transmitir, sino que puede ser parte de un proceso de transmisión de emociones y sentimientos, en los que el espectador puede sentirse reflejado y entenderlo como el propio artista o darle su propia visión.

Seguidamente, en grupos de 3 alumnos, harán un boceto de una escultura siguiendo las premisas del vacío y la verticalidad.

Se coloca en un lugar accesible para el alumnado material de reciclaje como recortes de cartón, papel y cartulina, tubo de papel higiénico y de cocina, junto con temperas, gomets, pinceles, tijeras y pegamento.

El alumnado puede intervenir el material libremente y mediante ensamblaje o pegado, cada grupo realiza su propia escultura.

Para terminar, los miembros de cada grupo explican a sus compañeros en que se han inspirado durante la creación de la escultura y el resto puede decir a cada grupo a que les recuerda o que les sugiere su obra.

Actividad 5

Duración: 45 min

MATERIALES | RECURSOS

- ☐ Mobiliario del aula: mesas, sillas, etc.
- ☐ Ovillos de lana
- ☐ Imágenes:



*Figura 29. Linear Space Construction
N°. 2. Naum Gabo, 1959-60.
Lehmbruck Museum*



*Figura 30. Linear Space Construction
n°1. Naum Gabo, 1945-46. Guggenheim
Museum.*

OBJETIVOS

- ☐ Desarrollar la visión crítica y estética
- ☐ Potenciar la creatividad
- ☐ Diseñar y construir una escultura vertical
- ☐ Interpretar el vacío escultórico
- ☐ Trabajar de forma cooperativa

CONTENIDOS

- ☐ Utilización de habilidades cooperativas para conseguir un resultado común: iniciativa en la presentación de ideas, respeto a las contribuciones ajenas, argumentación de las propuestas, flexibilidad ante los cambios, planificación de tareas.
- ☐ Representación del espacio mediante el modelado y la construcción

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para iniciar esta actividad se muestra al alumnado las imágenes de la obra de Gabo (figuras 17 y 18).

En este caso se reflexiona con el alumnado sobre la sensación de quietud o movimiento que transmiten estas obra y si dan sensación de pesadez o de ligereza.

Para la parte práctica, se divide al alumnado del aula en dos grupos. Cada grupo tiene que elegir un nombre que les represente. A continuación, a través del mobiliario del aula (por ejemplo colocando varias sillas sobre una mesa) y con ovillos de lana deben crear dos esculturas de manera cooperativa.

Una vez terminada, el grupo tiene que crear una ficha de la obra en la que le den un nombre, aparezcan los materiales y el nombre del grupo.

Finalmente se pregunta al alumnado sobre el proceso, las dificultades que han surgido, etc.

En caso de que no se puedan conservar, sería interesante poder fotografiar el proceso y el resultado.

Actividad 6.1

Duración: 45 min

MATERIALES | RECURSOS

- ☐ Preguntas de la actividad 1
- ☐ Preguntas evaluación final.

OBJETIVOS

- ☐ Reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos
- ☐ Desarrollar la expresión oral
- ☐ Evaluar el proceso de aprendizaje

CONTENIDOS

- ☐ Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y para regular la propia conducta y la de los demás. Interés y gusto por expresarse
- ☐ Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio comunicativo, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto, así como de otras normas sociales de relación con los demás.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Con el fin de ver cómo ha sido el proceso de aprendizaje del alumnado y ver que nuevos conceptos han adquirido, en asamblea se lanzan de nuevo las preguntas de la actividad 1 a las que se sumaran otras nuevas sobre las que reflexionar como pueden ser las siguientes:

- ¿Qué es lo que más os ha sorprendido?
- ¿Qué sabéis ahora de la escultura que antes no conocíais?
- ¿Qué tenían de diferente las esculturas que hemos visto a las que ya conocíais?
- ¿Qué tiene más importancia en estas obras el espacio o la materia? ¿Por qué?
- ¿Qué pensáis sobre el proceso de los autores para realizar esas obras?
- ¿Cómo os habéis sentido al realizar las esculturas?

La reflexión y verbalización de lo adquirido ayuda al alumnado a ser consciente de los nuevos aprendizajes, lo que sirve a su vez para llevar a cabo la parte 2.

Actividad 6.2

Duración: 45 min

MATERIALES | RECURSOS

- ☐ Papel
- ☐ Lápices
- ☐ Mesas
- ☐ Material de reciclaje
- ☐ Obras creadas por los alumnos

OBJETIVOS

- ☐ Trabajar de forma cooperativa
- ☐ Valorar el trabajo de los demás
- ☐ Explicar los aprendizajes adquiridos
- ☐ Evaluar el proceso de aprendizaje

CONTENIDOS

- ☐ Utilización de habilidades cooperativas para conseguir un resultado común: iniciativa en la presentación de ideas, respeto a las contribuciones ajenas, argumentación de las propuestas, flexibilidad ante los cambios, planificación de tareas.
- ☐ Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio comunicativo, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto, así como de otras normas sociales de relación con los demás.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Con el fin de preparar una pequeña exposición en un hall, o en el patio del centro se preparará el espacio para tal fin.

En primer lugar se pide al alumnado que hagan pequeñas fichas técnicas de las obras, dándoles un nombre, escribiendo de qué están hechas y el nombre del autor.

Se invita a otro alumnado del centro o a las familias del aula a visitarlo y serán los alumnos

quienes expliquen que es lo que han estado trabajando y que han aprendido, guiados por la maestra y rescatando las preguntas que han servido de reflexión a lo largo de las actividades.

Para terminar se deja en una zona material como el usado en las actividades 4 y 5 para que los visitantes puedan realizar sus propias obras con ayuda del alumnado del grupo de referencia.

5.5 Evaluación

Como se recoge en la ORDEN de 14 de octubre de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación infantil en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, la evaluación ha de formar parte del proceso educativo, siendo global, continua y formativa.

Atendiendo a esto, la evaluación del alumnado va a llevarse a cabo de la siguiente manera:

- Evaluación inicial: Como evaluación inicial en la que conocer el punto de partida del alumnado sobre el tema, se realizará la actividad 1, la que a su vez servirá para presentar la propuesta al grupo. Dispuestos en asamblea, buscando que el alumnado se sienta cómodo para expresarse libremente y participe de manera activa, la maestra planteará las preguntas recogidas en la primera actividad, que son las siguientes:
 - ¿Qué es la escultura?
 - ¿Con qué trabajan los escultores?
 - ¿Qué materiales usan?
 - ¿Dónde hay esculturas?
 - ¿Para que se usan las esculturas?
- Evaluación continua: Durante todas las actividades se evaluará mediante la observación tanto las actitudes como las aptitudes del alumnado, recogiendo aquellos aspectos más relevantes en un anecdotario usando la plantilla del Anexo II.
- Evaluación final: Mediante la observación del desempeño de la actividad 6, en lo referido a la parte 1 de mayor carácter reflexivo, se recogerán las respuestas brevemente en un anecdotario usando la plantilla del Anexo II. En cuanto a la parte 2, de nuevo mediante la observación, se recogerán los datos la siguiente lista de cotejo

	Sí	En proceso	No	Observaciones
Reflexiona sobre los nuevos aprendizajes				
Establece semejanzas y diferencias con lo que ya sabía sobre escultura				
Identifica las características principales trabajadas en el aula				
Recuerda nombres de los artistas vistos en clase				
Es capaz de explicar el proceso que se ha seguido en el aula				
Participa con interés en las actividades propuestas				
Colabora en la elaboración creativa de nuevas esculturas				
Muestra satisfacción y disfrute en el desempeño de las tareas				

Por otro lado, en cuanto a mejorar la actuación del profesorado, se plantean las siguientes preguntas que debe hacerse el docente a lo largo de las actividades propuestas:

- ¿Han sido las actividades adecuadas al nivel del alumnado?
- ¿Las estrategias escogidas para exponer los conceptos e introducir los temas han sido efectivas?
- ¿Se adaptan las propuestas a las necesidades y dificultades que presenta el alumnado?
- ¿Captan las actividades el interés y curiosidad en el aula?
- ¿Las actividades son lo suficientemente abiertas para que manifiesten sus emociones y las producciones sean creativas?
- ¿Promueven las diferentes propuestas una reflexión crítica?

6 Conclusiones

La cuestión inicial de la que nacía este trabajo de fin de grado era conocer el porqué de las experiencias plásticas que se ofrecen actualmente en la educación infantil y poner de manifiesto las limitaciones que ofrecía la educación artística dentro de la educación formal actual. Con el desarrollo de este trabajo de fin de grado se ha comprobado la importancia que cobra la educación artística para el desarrollo global del alumnado y la necesidad de que la educación formal y no formal caminen juntas para mejorar el actual paradigma educativo.

Así pues las conclusiones que se han alcanzado son:

1. Para el desarrollo global del alumnado es necesario que la educación artística tenga la misma presencia en las aulas que cualquier otra disciplina, ya que no solo es un fin, sino que es un medio muy potente de transversalidad de conocimientos.
2. El paradigma actual educativo ha de ser revisado desde una mirada renovadora y crítica para garantizar que los procesos mentales superiores se integren de la misma manera que los procesos manuales dentro de las propuestas didácticas.
3. El acercamiento a las artes plásticas actualmente se hace desde una perspectiva infantil en la que se obvian determinados artistas y movimientos por no creerlos aptos para el alumnado.
4. La tridimensionalidad, siendo la forma de representación más cercana a la realidad, no tiene presencia alguna en las aulas más allá del modelado en plastilina.
5. Debido a la limitación de experiencias en las aulas, los conocimientos teóricos sobre el desarrollo de la escultura y tridimensionalidad infantil se reducen a la representación de la figura humana.
6. El hueco como elemento escultórico busca integrar el vacío con la materia, tornando la ausencia de materia en presencia.

7. La educación no formal supone un gran apoyo para la educación formal en la actualidad y debe tenderse al trabajo conjunto, abriéndose a la comunidad de forma que se garantice una educación de calidad al alumnado.

Para finalizar, me gustaría cerrar este trabajo de fin de grado citando a una de las autoras que he conocido en mis investigaciones y ha inspirado en gran medida mi trabajo:

Si cada uno de nosotros llevamos a cabo una microrrevolución al día, entre todos cambiaremos el paisaje de la educación. María Acaso

7 Referencias

- Acaso, M. (2000). *Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil*. Arte, individuo y sociedad, (12), 41.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2018, 2 enero). MARIA ACASO - Descolonizar la mirada: defendiendo la educación artística [Archivo de vídeo]. En YouTube. Recuperado 11 de junio de 2020 de <https://www.youtube.com/watch?v=PLkg9K5wH0M>
- Adrada, R. (2012, mayo 23). Universidad del País Vasco. Recuperado 15 de mayo de 2020, de <http://www.ehu.eus/ehusfera/rosaadrada/files/2012/05/El-espacio-Infantil.pdf>
- Arnheim, R. (1989). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Ayuntamiento de Zaragoza. (s.f.). Museo Pablo Gargallo. *[Tríptico]*. Zaragoza: Autor.
- Badiola, T. (s. f.). » Jorge Oteiza. Recuperado 17 de junio de 2020, de <https://www.museooteiza.org/jorge-oteiza/>
- Ballarín, M. (s. f.). Esculpir el vacío; en torno a Chillida y Oteiza. Recuperado 17 de junio de 2020, de https://www.academia.edu/9731072/Esculpir_el_vac%C3%ADo_en_torno_a_Chillida_y_Oteiza
- Belloq, G., & Díaz, M. J. G. (2014). *Tocar el arte: educación plástica en infantil, primaria y...: técnicas e ideas para el desarrollo de la competencia artística*. Kaleida Forma.
- Congreso Vivarte. (2014, 29 abril). ¿Qué puede aprender la educación del arte? [Archivo de vídeo]. En YouTube. Recuperado 12 de junio de 2020 de <https://www.youtube.com/watch?v=yegvXHe4Dno>
- de Ory, J. A. (2008). Chillida, el desocupador del espacio. *REVISTA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA*, 293, 92-95. Recuperado 17 de junio de 2020 de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaudea/article/view/160/4916>

Delgado Navalpotro, N. (2011). *El hueco como herramienta del trabajo escultórico: la presencia del vacío en la escultura*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.

DEPARTAMENTO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE. (28 de 3 de 2008). ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia* (Vol. 9). Paidós Iberica Ediciones SA.

Fontal, O. (2008). Museos de arte y educación: miradas caleidoscópicas. En P. Coca, R. Olalla, & A. Sánchez (Eds.), *Mentes sensibles: Investigar en educación y en museos* (1.a ed., pp. 23-42). Valencia, España: Publicacions de la Universitat de València.

Fosati, A., & Segarra i Garibó, E. (2016). *¿QUE ES LA ESCULTURA PARA LOS NIÑOS?. La percepción del volumen en niños de Educación Infantil*. Obtenido de <https://docplayer.es/6055121-Que-es-la-escultura-para-los-ninos-la-percepcion-del-volumen-en-ninos-de-educacion-infantil.html>

Guggenheim. (s. f.). Guggenheim. Recuperado 13 de mayo de 2020, de <https://www.guggenheim.org/artwork/artist/naum-gabo>

HARINERA ZGZ. (2020 de 3 de 2020). *HARINERA ZGZ*. Obtenido de <https://harinerazgz.wordpress.com/acerca-de/>

HARINERA ZGZ. (30 de 03 de 2020). *HARINERA ZGZ*. Obtenido de <https://harinerazgz.wordpress.com/documentacion/>

IAACC Pablo Serrano. (s.f.). Pablo Serrano 1908>1985 La Colección. *[Folleto]*. Zaragoza: Autor.

Ligorred, M. V., López, R. J. C., & Vallecillo, R. N. (2018). *Educación artística hoy: El reto en la sociedad de la imagen* (1.a ed.). Zaragoza, España: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Lowenfeld, V. (1943). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Lowenfeld, V., & Brittain, L. (1980). Desarrollo de la capacidad creadora. N: Kapelusz.

MACBA. (s. f.). Programas educativos 2019-2020 MACBA. Recuperado 16 de junio de 2020, de <https://preimg.macba.cat/public/document/2019-12/programas-educativos-macba.pdf>

MoMA. (s.f.). *MoMA*. Recuperado el 9 de mayo de 2020, de https://www.moma.org/interactives/moma_through_time/1940/artists-who-teach/

MoMA. (s. f.). *MoMA / MoMA Learning*. Recuperado el 9 de mayo de 2020, de https://www.moma.org/learn/moma_learning/

MUSAC. (s. f.). MUSAC. Recuperado 16 de junio de 2020, de <https://musac.es/#programacion/programa/filandon-filando-la-educacion>

Museo Thyssen-Bornemizsa, & Fundación Caja Madrid (Eds.). (2008). *I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los educadores*. Recuperado 14 de junio de 2020 de https://imagenes.educathyssen.org/sites/default/files/document/2017-02/Actas_ICongreso.pdf

Piaget, J. (1961). La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y representación. Fondo de cultura económica.

Real Academia Española. (15 de Abril de 2020). *Real Academia Española*. Obtenido de <https://dle.rae.es/escultura>

Revilla, A., Murillo, V., & Ramos, N. (2019, diciembre 23). *La pintura de José Orús como narrativa emancipadora: arte, experiencia y educación en el contexto no formal*. Recuperado 5 de mayo de 2020, de <http://www.aacadigital.com/contenido.php?idarticulo=1605>

Sardá, S. R., & Roncero, P. R. (2015). *El museo y la ciudad. una aproximación a la evolución del museo como centro educativo y cultural*. Recuperado el 3 de Abril de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5138019>

Spravkin, M. (2005). *Educación plástica en la escuela: un lenguaje en acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Tate. (s. f.). *Naum Gabo 1890–1977*. Recuperado 12 de mayo de 2020, de <https://www.tate.org.uk/art/artists/naum-gabo-1137>

Touriñan, J. M. (2016, 14 enero). La relación artes-educación [Archivo de vídeo]. En YouTube. Recuperado 12 de junio de 2020 de <https://www.youtube.com/watch?v=OCiEJTtKzPc>

8 Anexos

Anexo I: Fotografías taller La Harinera





ANECDOTARIO

FECHA:

ACTIVIDAD:

ALUMNO/A

- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐

OBSERVACIONES

- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐

OTROS DATOS DE INTERÉS